

не могут не отразиться на получении знаний и навыков при изучении таких курсов, как «Лингвострановедение», «Русская литература» и «Русский как иностранный».

Таким образом, предлагаемый подход поможет существенно повысить эффективность обучения за счет индивидуализации самого учебного процесса и учета реальных коммуникативных потребностей, увеличения мотивации в процессе приобщения иностранного студента к новой социокультурной среде.

### *Библиографический список*

1. Безкоровайная Л.С., Штыленко В.Е. Концепция современного учебного комплекса по русскому языку для студентов-иностранцев подготовительных факультетов. Том 1. – ХПИ. – 2008.

2. Кибрик А.Е. К типологии пространственных значений // Язык и человек. М., 1970.

Г.Д. Бухарова  
РГППУ, Екатеринбург

## **ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ**

Задачный подход представляет собой деятельность субъектов образовательного процесса, которая предполагает применение системы разнообразных задач и их решений, т.е. выделения на каждом этапе не только систем задач, а также систем, обеспечивающих успешность их решения. Задачный подход направлен в первую очередь на формирование и развитие мыслительных способностей человека, обеспечивая тем самым соответствующий уровень сформированности умственных действий и операций, востребованных в условиях высокотехнологичного производства.

Актуальность обращения к проблеме задачи, её решения и обучения решению задач неоднократно являлась предметом исследования, начиная с 70-х годов прошлого столетия. Почему данный вопрос не утихает до сих пор, а наоборот становится значимым в настоящее время?

Во-первых, резко изменилась ситуация в естественно-научном образовании за счет глобального сокращения времени на изучение математики, физики, химии в общеобразовательных учреждениях,

в то время как повсеместное внедрение единого государственного экзамена (ЕГЭ) предполагает у выпускников школ наличие соответствующего уровня фундаментальных знаний, сформированных компетенций, необходимых не только для успешной сдачи ЕГЭ, но и для продолжения дальнейшего обучения в средних и высших профессиональных учебных заведениях.

Во-вторых, изучение фундаментальных наук, как известно, способствует формированию научного мышления, становлению мировоззрения, овладению системой знаний, необходимых в дальнейшем для получения инженерного и технического образования, чем славилось с времен Петра I российское образование. В погоне за компьютеризацией и информатизацией образования потеряли важную составляющую в образовании современного человека – изучение фундаментальных наук, которые стояли и продолжают стоять у истоков создания новой техники и высоких технологий. Безусловно, информационные и коммуникационные технологии востребованы современным человеком вне зависимости от его профессии, но встает вопрос, кто будет в дальнейшем новую технику модернизировать, разрабатывать и обеспечивать программными продуктами в условиях дефицита квалифицированных кадров.

В-третьих, решение задач всегда было направлено на развитие умственных способностей человека, творческого потенциала, созидание им нового, направленного на улучшение качества жизни.

В условиях реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» проблема решения задач и обучения их решению становится ещё более значимой и актуальной для подрастающего поколения, вступающего в жизнь. Поиск путей реализации заявленной инициативы потребует значительных усилий не только со стороны государства, но и образовательных учреждений и учителей, которые должны иметь необходимый уровень сформированности профессиональной готовности.

В процессе жизнедеятельности человеку приходится, хочет он или не хочет, решать различные задачи: социальные, профессиональные, производственные, учебные, бытовые и многие другие.

Подробнее остановимся на теории обучения решению задач. Так, ученые-методисты (Г.А. Балл, С.Е. Каменецкий, Н.Н. Тулькибаева, В.П. Орехов, М.Л. Фрумкин и др.) выделяют теорию решения задач и теорию обучения решению задач. В теории решения задач предполагается и дается ответ на вопрос: как решить задачу по той или иной теме, разделу, учебному предмету или учебной дисциплине; в теории

обучения решению задач рассматривается не только методика решения конкретной задачи, но и методика обучения учащихся и студентов ее решению.

Следует констатировать такой факт, что в последнее десятилетие значительно снизился научный интерес к проблеме методики решения задач и методике обучения решению задач.

В содержании статьи предлагается, прежде всего, остановиться на рассмотрении таких понятий как «задача», «решение задачи» и «обучение решению задач».

*Понятие «задача» в психологии, общей и частных дидактиках.* Определение сущности и статуса понятия «задача» в современном научном познании и преобразовании мира является необходимым и актуальным. Основным условием анализа данного понятия выступает учет особенностей современной гносеологической ситуации в целом. Эти особенности находят свое выражение в формировании категориального и методологического уровней научного познания.

Ядром содержательного аспекта познания выступает система научных понятий. В теории познания понятие, являясь сложной логико-гносео-логической категорией, рассматривается как знание существенных сторон, свойств предметов и явлений окружающей действительности, их связей и отношений друг с другом.

Первые наброски основных положений теории познания встречаются у выдающегося диалектика Древней Греции Гераклита Эфесского. Считая ощущения и восприятия первой ступенью познания, он предложил обрабатывать чувственные данные с помощью мышления. Представитель элейской школы мыслителей Зенон Элейский указал, что познание действительности неизбежно ведет к противоречиям, которые находят свое выражение в понятиях. В теории познания, созданной Аристотелем, понятия становятся переходным явлением от элементов чувственного образа к отвлеченно-абстрактным понятиям рационального познания мира.

Для французского мыслителя Дени Дидро «понятия, не имеющие никакой опоры в природе, можно сравнить с теми лесами севера, где деревья без корней. Достаточно легкого порыва ветра, чтобы перевернуть целый такой лес, – достаточно незначительного факта, чтобы перевернуть целый лес идей» [1, с. 18].

Понятия целесообразно рассматривать как итог познавательной деятельности человека. При этом общественно-историческая практика выступает не только основой и целью познания, но и критерием истины, представляющей собой процесс познания.

В работах русских исследователей были рассмотрены общие закономерности процесса формирования понятий. Так, Е.К. Войшвилло отмечает, что понятие есть «мысль, представляющая собой результат обобщения (и выделения) предметов или явлений того или иного класса по более или менее существенным признакам» [2, с. 150]. По Б.М. Кедрову, «понятие как форма отражения обладает всеобщностью, но такой, которая понимается как включающая в себя свою противоположность – отдельность, особенность и единственность» [3, с. 24].

Психологи рассматривают понятие как одну из форм мышления. В работах дидактов Н.М. Верзилина, М.А. Данилова, Б.П. Есипова, В. Оконь, А.В. Усовой выявлены дидактические условия, методы и средства, способствующие успешному формированию понятий при обучении.

Таким образом, исследование природы понятия относится к области теории познания, процесс усвоения – к области психологической теории обучения, выявление дидактических условий и функций успешного формирования понятия принадлежит теории обучения, т.е. области общей и частных дидактик.

Исходя из сказанного, можно заключить, что сущность, роль и место, дидактические функции и условия успешного формирования понятия «задача» следует раскрывать на основе философского, общенаучного и конкретно-научного подходов. Реализация в единстве и взаимосвязи обозначенных подходов составляет содержание системного подхода к анализу понятия «задача».

Задача представляет собой системный объект, основной характеристикой которого является целостность. В.Г. Афанасьев подчеркивает, что «познать целое, целостную систему – это значит отразить в сознании человека в определенных понятиях, категориях, теориях его внутреннюю природу, его характерные черты, стороны, особенности» [4, с. 29–30].

Сущность системного подхода в раскрытии понятия «задача» позволяет рассмотреть данное понятие как объект, предмет и результат познания.

Остановимся подробнее на понятии «задача» в психологии, общей и частных дидактиках.

В психологической литературе существует несколько подходов к определению понятия «задача». Наиболее распространенным является понимание сущности задачи как цели мыслительной деятельности, в процессе которой идет поиск путей и средств ее решения для получения некоторого познавательного результата.

Общее психологическое определение задачи приводится в теории деятельности А.Н. Леонтьевым: задача – это «цель, данная в определенных условиях» [5, с. 249]. Этим определением пользуется С.Л. Рубинштейн и рассматривает задачу как «цель для мыслительной деятельности индивида, соотношенную с условиями, которыми она задана» [6, с. 369]. Ряд психологов приводит такое определение задачи: «Задача (проблема) – цель деятельности, данная в определенных условиях и требующая для своего достижения использования адекватных этим условиям средств» [7, с. 106].

Из приведенных определений следует, что процесс поиска условий для решения задачи составляет сущность мыслительной деятельности, которая, в свою очередь, раскрывается наиболее полно через процесс решения задач. Само же понятие задачи не существует вне мышления. Любой мыслительный процесс, начинаясь с наличия проблемной ситуации, всегда направлен на разрешение какой-нибудь задачи.

Ряд исследователей подчеркивает иные стороны понятия «задача». Так, К.А. Абульханова-Славская рассматривает задачу как «ситуацию, в которой содержится нечто неизвестное, нераскрытое, предполагаемое» [8, с. 66]. В понимании Я.А. Пономарева «задача есть та ситуация, которая определяет действия субъекта, удовлетворяющего потребность путем изменения ситуации» [9, с. 111]. Он подразделяет задачи на мыслительные и неммыслительные, приняв за основу характер и результат взаимодействия субъекта с объектом деятельности. Критерием такого выделения у него выступает сам «факт приобретения знаний». У Л.Л. Гуровой понятие задачи идентично понятию цели деятельности и в процессе решения задачи идет поиск субъектом необходимых для ее решения средств, т.е. «задача, в наиболее широком значении этого понятия, означает цель деятельности, при постановке которой субъект не располагает всеми необходимыми для ее достижения средствами» [10, с. 8].

При таком подходе за основу принимается характер и результат взаимодействия субъекта с объектом деятельности, т.е. задача выступает объектом, в котором в концентрированном виде представлены объективные и субъективные стороны мышления.

Интересен подход к пониманию понятия «задача» у американского ученого Дж. Пойа. Он отмечает, что «задача предполагает необходимость сознательного использования, соответствующего средства для достижения ясно видимой, но непосредственно недоступной цели» [11, с. 143]. Основой содержания задачи у Э.Ф. Эсаулова

выступает проблема, т.е. задача является продуктом некоторого анализа лежащей в ее основе проблемы [12, с. 62]. Высказанная ученым позиция несколько сужает определение задачи и в какой-то мере сводит ее только к проблемной ситуации.

Наиболее полным, на наш взгляд, является понятие задачи, данное Г.А. Баллом [13]. Рассматривая задачу как требование к деятельности субъекта и условиям ее протекания, он указывает, что понятие задачи необходимо раскрывать в трех основных аспектах. Каждый из аспектов уже раскрыт и принят в науке. Заслуга Г.А. Балла состоит в том, что он объединил эти аспекты в единстве, представив задачу как некую целостность: во-первых, по А.Н. Леонтьеву, как цель деятельности [14]; во-вторых, по Г.С. Костюку, как ситуации, требующей от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного на основе его связей с известным; в-третьих, по А. Ньюэллу, как ситуации, требующей от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного на основе его связей с известным в условиях, когда субъект не обладает способом этого действия [15].

Такое видение понятия задачи Баллом не потеряло своего значения и в настоящее время и явилось основанием для выделения трех видов задач: задачи, мыслительной задачи и проблемной задачи. Выделенные виды задач являются соподчиненными, в них учитывается цель деятельности, опыт субъекта и его овладение способом решения задачи.

Подводя некоторый итог, отметим, что в рамках педагогической психологии задача рассматривается как условие, обеспечивающее усвоение теоретических положений (Г.А. Балл, Г.С. Костюк), как средство формирования и развития мышления (Л.В. Занков, Е.Н. Кабанова-Меллер, О.К. Тихомиров), как форма усвоения знаний (З.И. Калмыкова, А.Ф. Есаулов), как результат усвоения знаний и показатель их эффективности (Д.Н. Богоявленский, Н.Д. Левитов, Н.А. Менчинская).

Итак, понятие задачи в психологии характеризует направленность и цель деятельности человека, достижение результата которой осуществляется определенными средствами.

В частных дидактиках оперируют понятием учебной задачи. Любая учебная задача является элементом учебной деятельности и её основными компонентами являются содержание (предмет, условие и требование) и средства решения (методы и способы, приемы и средства). Также в структуре учебной задачи можно выделить условие (утверждение) и требование (вопрос), или данные и искомые величины.

Чаще всего в частной дидактике встречается определение задачи через структуру изучаемого предмета. Так, математики определяют задачу через ее структурные элементы (В.М. Брадис, В.В. Репьев, А.А. Столяр, Л.М. Фридман). В методике преподавания химии определение задачи идет путем разграничения понятий «задача» и «упражнение» (Ю.В. Ходаков). Методисты-физики Д.А. Александров и И.М. Швайченко выделяют задачи-вопросы, задачи-расчеты (вычислительные задачи). «Физической задачей в учебной практике обычно называют проблему, которая в общем случае решается с помощью логических умозаключений, математических действий и эксперимента на основе законов и методов физики», – такое определение дают С.Е. Каменецкий и В.П. Орехов [16, с. 5].

Анализ понятия «задача» позволил обобщить её понимание и представить её как объект мыслительной деятельности, в котором в диалектическом единстве представлены условие и требование, и получение познавательного результата возможно при раскрытии отношения между известными и неизвестными элементами задачи.

На сегодняшний день содержание, классификация задач и методика их использования требует существенной переработки с учетом компетентностного подхода и внедрения в образовательный процесс информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Так, в работах Т.А. Матвеевой [17] и Н.Н. Тулькибаевой [18] представлено новое видение предназначения задачи как средства формирования компетентности и компетенций. Рассмотрение задачи в указанном аспекте является новым и требует дальнейшего изучения.

Углубляющиеся процессы информатизации также приводят к изменению функций задачи в образовательном процессе. Задача и её решение становятся не только средством информации, но и появляется новая функция – коммуникативная.

На наш взгляд, задача представляет собой систему, в которой можно выделить задачную и решающую подсистемы, каждая из которых в отдельности является самостоятельной системой.

В задачную систему входят условие и требование (данные и искомые величины), в решающую – научные методы, способы, средства и приемы, являющиеся источником создания алгоритмических и эвристических предписаний. Между условием и требованием задачи всегда присутствует противоречие, разрешение которого осуществляется в процессе решения задачи.

*Понятие «решение задачи».* По определению А.Н. Леонтьева, задача – это цель, данная в определенных условиях [13]. Цель

в психологии рассматривается как субъективный образ будущего результата, которого ещё не существует у обучающегося тогда, когда он приступает к решению задачи. Единственное, что ему остается, так это вспомнить заранее данный преподавателем алгоритм решения. В подобных ситуациях возможны разные варианты действий обучающегося.

1. Цель задается, в основном, преподавателем авторитарно в форме требования найти искомое задачи при данных условиях. Получение положительного подкрепления (одобрения, похвалы, отметки, оценки) за грамотное выполнение этого требования, а не нахождение искомого выступает для обучающегося ближайшей целью. Если он не помнит, каким способом решается задача, то это требование не выполняется, т.е. задача не будет решена.

2. Цель задается тем же способом, но студент (учащийся) принимает задачу к решению и, вспоминая алгоритм её решения, находит искомое.

3. Цель порождается в ходе самостоятельного анализа проблемной ситуации и превращения ее в задачу, выступая как собственный осознанный образ решающего задачу, и, соответственно, получая результат.

4. Цель возникает в процессе освоения динамически развивающейся новой техники и высоких технологий, без знания и овладения которыми современному человеку становится сложно и в профессиональной деятельности, и бытовой. Как правило, освоение новой техники и технологий сопровождается необходимостью решения задач.

5. Цель формируется в связи с изменившимися социально-экономическими условиями, реализацией национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», в которой выдвинуты новые требования к учителю, его уровню компетенции и квалификации, а также к тем направлениям его деятельности, которые обеспечивают будущий успех учащихся в будущем.

В двух первых случаях задача выступает как требование преподавателя, автора задачника, но не самого студента или учащегося, который выступает лишь объектом педагогического управления. В третьем и четвертом случаях задача наполняется личностным смыслом, значимостью, обучающийся становится субъектом собственного активного целеобразования и целеосуществления.

Отождествление этих вариантов – нередкое в психологической и, особенно педагогической, литературе явление, которое, как правило, приводит к путанице в понимании развивающих возможностей



процесса решения задачи, быстрее всего, к авторитарной педагогике. В последнем случае цель обосновывается внешними изменившимися условиями, реально существующими в обществе и образовании, представляющем в сегодняшнем мире соответствующую сферу услуг.

Решение задачи – это деятельность, состоящая из определенной совокупности действий и операций. В структуре процесса решения задач можно выделить следующие действия: ознакомление с задачей, составление плана её решения, осуществление решения, анализ полученного результата. В каждом действии, в свою очередь, можно выделить операции, к числу которых относятся: ориентирование, планирование, осуществление и контроль. Важным моментом в операции контроля является самоконтроль, что продиктовано необходимостью проявления самостоятельности и инициативы каждым решающим задачу.

В теории решения задач существует две точки зрения на понимание решения задач. Согласно первой обосновывается и разрабатывается универсальный «решатель задач». Во втором подходе предпочтение отдается разработке методов и способов решения отдельных видов и типов задач.

Понятие «решение задачи» следует рассматривать как процесс и как результат. Отсюда следует, что решение задачи включает деятельность решающего задачу от её принятия до анализа полученного результата и представляет собой процесс преобразования объекта, описанного в содержании задачи. Преобразование этого объекта осуществляется соответствующими методами, способами, средствами и приемами. Решение задачи предполагает познание самого процесса преобразования. Оно осуществляется с помощью определенных мыслительных действий и операций, которые могут быть представлены в виде эвристических или алгоритмических предписаний. Таким образом, решение задачи является сложным процессом мыслительной деятельности человека, направленным на преобразование объекта, на разрешение противоречия между условием и требованием задачи.

Понятие «решение задачи» объединяет в себе и психологию мышления, и психологию обучения. В процессе решения задач проявляются основные закономерности мыслительной деятельности человека, одновременно идет процесс усвоения и применения знаний. Мышление в этом случае представляет собой единую, и вместе с тем многообразную по своим формам деятельность, которая протекает в различных операциях. К ведущим из них относятся анализ и синтез. Анализ представляет собой мысленное расчленение предмета,

явления на составляющие его части и выделение существенных признаков, свойств, элементов. Синтез, вскрывая существенные связи и отношения между элементами, способствует восстановлению целого, расчлененного анализом. При выполнении определенных действий можно говорить только о превалировании той или иной мыслительной операции, так как разграничивать их не представляется возможным. Анализ и синтез существуют в единстве, определенной взаимосвязи и взаимозависимости, и в процессе решения задач проявляется целостная аналитико-синтетическая деятельность.

Л.М. Фридман выделяет следующие компоненты деятельности по решению задач: анализ условия, поиск плана решения, осуществление решения, анализ полученного результата [19]. Придерживаясь данной точки зрения, можно выделить в решении задачи четыре действия: ознакомление с задачей, составление плана ее решения, осуществление решения, анализ полученного результата.

Рассматривая психологическую теорию решения задач, выделим в каждом действии основные операции: ориентирование, планирование, исполнение, контроль. Четвертую операцию целесообразно дополнить самоконтролем, что обеспечивает личностно ориентированный подход в обучении решению задач.

Содержание каждой операции зависит от содержания учебного предмета (дисциплины) и конкретного типа и вида задачи. Наполнение операций элементами существенно различается при решении количественных и качественных задач, задач с производственно-техническим и экологическим содержанием, графических и экспериментальных задач, социальных и научно-технических задач и т.д.

Каждому учащемуся школы и студенту вуза приходилось решать большое количество задач по многим учебным предметам, но кто из них может сказать, что он умеет решать задачи? «Коэффициент полезного действия» обучения оказывается чрезвычайно низким, поскольку оно основывается преимущественно на механическом запоминании информации и алгоритмов решения множества частных стандартных задач, которых в реальной жизни практически не бывает. Квалифицированный специалист должен уметь решать задачи нестандартные и новые возникающие задачи и проблемы.

В качестве примера рассмотрим методику обучения решению задач по физике. К этапам решения задачи относятся следующие.

Первый этап заключается в чтении задачи, выделении предмета задачи, данных и искомых величин. На втором этапе осуществляется кодирование содержания задачи (краткая запись). Третий – предполагает

перевод единиц измерения в одну систему – СИ. На четвертом этапе осуществляется выявление физической сущности, описанной в содержании задачи. Пятый – поиск способа решения и выявление основных формул или уравнений, необходимых для решения задачи. На шестом этапе обеспечивается получение в общем виде выражения для нахождения искомой величины. Следующий этап обеспечивает проверку наименования искомой величины и её вычисление. Далее оценивается реальность полученного результата и запись ответа. Приведенные этапы решения задачи свидетельствуют о том, что этот процесс является сложным и многоаспектным.

К процессу обучения решению задач существуют два различных подхода. Согласно первому: только тот научится решать задачи, кто систематически будет их решать.

Второй подход – главное научиться решать типовые задачи, т.е. сформировать у обучаемых умение решать стандартные задачи. На наш взгляд, это также является не самым оптимальным путем, так как в жизни человека встречаются самые разные задачи, и запомнить все способы решения не представляется возможным для конкретного человека.

В психологии обучения решению задач существует мнение, что большего успеха в обучении можно достичь, если студент (учащийся) решает одну и ту же задачу различными способами. Такой подход, на наш взгляд, является результативным и дает возможность обучаемому оценить различные методы и способы решения одной и той же задачи.

Среди методистов бытует мнение, что следует разрабатывать универсальные «решатели» задач. В качестве универсальных «решателей» задач могут выступать алгоритмы решения задач по различным разделам, например физики.

Возникает вопрос: можно ли любые задачи решить только с помощью алгоритмической деятельности. А как быть с эвристическими, творческими и исследовательскими задачами?

Появляется проблема, заключающаяся в том, что учащиеся при обучении должны научиться не только решать задачи, но и уметь принимать решения.

Проблема принятия решения требует изучения. Реализация данной проблемы будет способствовать овладению учащимися компетенциями по решению задач в предметных областях знаний, выполнению ими творческих заданий и проектов, которые направлены на развитие мышления, инициативы, творчества.

Перед педагогической и методической наукой возникает проблема, насколько творчески будут подходить выпускники образовательных учреждений к решению тех задач, которые перед ними будут возникать в самостоятельной жизни, профессиональной деятельности? Вопрос, на наш взгляд, остается открытым и требует дальнейшего обсуждения и разрешения.

*Библиографический список*

1. Дидро Д. Избранные философские произведения. СПб.: Филос. биб-ка изд-ва М.И.Семенова, 1913. 317 с.
2. Войшвилло Е.К. Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ. М.: Изд-во МГУ, 1989. 238 с.
3. Кедров Б.М. О природе научного понятия // Вопросы философии. 1989. № 8. С. 13–24.
4. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. М.: Политиздат, 1981. 432 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность; 2-ое изд., стер. М.: Изд-во «Академия», 2005. 352 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 1. 488 с.
7. Запорожец А.В. Восприятие и действие. М.: Просвещение, 1965. 240 с.
8. Абульханова-Славская К.А. Мысль в действии. М.: Политиздат, 1968. 208 с.
9. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. 280 с.
10. Гурова Л.Л. Психология мышления. М.: Изд-во «ПЕРСЭ», 2005. 136 с.
11. Пойа Дж. Математическое открытие. Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание: пер. с англ. В.С. Бермана / под ред. И.М. Яглома. М.: Наука, 1970. 452 с.
12. Эсаулов А.Ф. Психология решения задач. М., 1972. 214 с.
13. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
14. Костюк Г.С. Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований // Вопросы психологии. 1977. № 3. С. 24–30.

15. Ньюэлл А., Шоу Дж., Саймон Г.А. Эмпирические исследования машины «Логик-теоретик: пример изучения эвристики» // Вычислительные машины и мышление / под ред. Э. Фейнбаумана, Дж. Фельдмана. М.: Мир, 1967. С. 113–145.

16. Каменецкий С.Е., Орехов В.П. Методика решения задач по физике в средней школе: книга для учителя; 3-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1987. 356 с.

17. Матвеева Т.А., Бухарова Г.Д. Образовательная траектория студента в поле формирования профессиональной компетентности // Образование и наука: Известия УрО РАО. 2008. № 2 (50). С. 81–88.

18. Тулькибаева Н.Н., Бухарова Г.Д. Учебная задача как объект методики преподавания // Образование и наука: Известия УрО РАО. – 2007. № 2. С. 129–135.

19. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования. М.: Ин-т практ. психологии, 1997. 288 с.

Т.Р. Лыкова  
УГЛТУ, Екатеринбург

## **ЦЕННОСТИ ГРАЖДАНСКОГО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Патриотизм и гражданственность – важнейшие составляющие отечественной культурно-педагогической традиции. Как справедливо заметил К.Д. Ушинский, «патриотизм – это нравственная опора самосознания русского педагога, она остается надежной даже тогда, когда все остальные опоры рушатся» [1, с. 25].

Гражданское патриотическое воспитание современных студентов – сложная образовательная проблема, так как во многом утрачено чувство ответственности и долга перед родителями, семьей, коллективом, обществом, Отечеством. Резко снизилось воспитательное воздействие российской культуры, искусства и образования как важнейших факторов воспитания патриотизма. Существует реальная угроза перерастания патриотизма в национализм.

Патриотизм в многовековой истории России был основой национального сознания народа, частью общественного сознания.

Современное российское общество остро осознает необходимость решения проблем воспитания молодежи, особенно связанных